

A mediação curricular praticada por coordenadoras pedagógicas em um projeto de correção de fluxo: tempos de aprender a *ser mais*
Curricular mediation by pedagogical coordinators in a flow correction program: time to learn to *be more*

Maria da Conceição Brandt¹

Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF

Mariana Cassab²

Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo pôr em destaque o processo de mediação curricular realizado por coordenadoras pedagógicas no contexto de um projeto de correção de fluxo. Nossa intenção é inquirir como três coordenadoras pedagógicas atuam de forma a orientar as educadoras participantes do projeto diante do desafio de produzir currículos que se diferenciem dos arranjos praticados no ensino dito regular. Para tal, consubstancia teórica e metodologicamente a pesquisa autores do campo das teorias críticas - como Gimeno Sacristán, Miguel Arroyo, Paulo Freire e Ivor Goodson - e a produção de entrevistas de história de vida. A partir do entendimento que a produção curricular se dá em meio a relações complexas estabelecidas entre estruturas curriculares, educacionais, societária e a agência das coordenadoras, o estudo assinala os entrelaçamentos de suas trajetórias pessoais, de formação e atuação profissional aos esforços que empreendem em afirmar a dimensão pedagógica propriamente dita de seu trabalho, em um cenário de sobreposição de tarefas, esvaziamento de espaços e tempos coletivos de ação e enfretamento de perspectivas aulistas acerca do ato educativo.

Palavras-chave: Coordenação Pedagógica. Currículo. História de Vida. Projeto correção de fluxo.

ABSTRACT

This article aims to highlight the curricular mediation process conducted by pedagogical coordinators in the context of a flow correction project. Our intention is to investigate how three pedagogical coordinators act in order to guide the educators participating in the project in the face of the challenge of producing curricula that differ from the arrangements in the so-called regular education. To this end, we sought the theoretical and methodological research of authors within critical theories - such as Gimeno Sacristán, Miguel Arroyo, Paulo Freire and Ivor Goodson - and the production interviews based on the theory of life history. Based on the understanding that curricular production occurs amidst complex relationships established between curricular, educational, and corporate structures and the agency of the coordinators, the study highlights the intertwining of their personal trajectories, their training, and their professional performance to the efforts they undertake in affirming the pedagogical dimension of their work, in circumstances of overlapping tasks, emptying of collective spaces, and times of action in facing teacher-centric perspectives about the educational act.

Keywords: Pedagogical Coordination. Curriculum. Life history. Flow correction project.

¹ Doutoranda em Educação (UERJ). Coordenadora pedagógica na PJJ, Juiz de Fora, MG, Brasil. Av: Presidente Itamar Franco, 605/303, centro, Juiz de Fora, MG. CEP: 36010-020. ORCID iD: 0000-0003-4722-1233 Lattes: 8290833154705944 .E-mail: brandtluz57@gmail.com

² Doutora em Educação (UFF). Professora Associada FACED-UFJF, Juiz de Fora, MG, Brasil. Endereço para correspondência: Rua José Lourenço Kelmer, São Pedro, Juiz de Fora - MG, Brasil, CEP 36036-900. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-6991-1804> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6048906588257879>.E-mail: mariacassab@yahoo.com.br.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo destacar el proceso de mediación curricular llevado a cabo por las coordinadoras pedagógicas en el contexto de un proyecto de corrección de flujo. Nuestra intención es investigar cómo actúan tres coordinadoras pedagógicas para orientar a los educadores que participan en el proyecto frente al desafío de producir currículos que difieran de los arreglos practicados en la dicha educación regular. Para esto, buscamos la fundamentación teórica y metodológica en la investigación de autores en el campo de las teorías críticas – como Gimeno Sacristán, Miguel Arroyo, Paulo Freire y Ivor Goodson – y en la producción de entrevistas de Historia de Vida. Al comprender de que la producción curricular se da en medio de complejas relaciones que se establecen entre las estructuras curriculares, educativas, corporativas y la agencia de los coordinadores, el estudio apunta el entrelazamiento de sus trayectorias personales, formación y desempeño profesional con los esfuerzos que emprenden en afirmar la propia dimensión pedagógica de su trabajo, en un escenario de superposición de tareas, vaciamiento de espacios colectivos y tiempos de acción y confrontación de perspectivas aulísticas sobre el acto educativo.

Palabras clave: Coordinación Pedagógica. Currículo. Historia de vida. Proyecto de corrección de flujo.

PRIMEIRAS PALAVRAS

O processo de redemocratização no Brasil, aliado às lutas sociais em torno do direito irrestrito à educação, ampliaram o acesso à escola pública dos alunos populares que, historicamente, enfrentam uma série de impeditivos para terem seu direito à educação garantido. Sua presença mais frequente acaba por tencionar ainda mais o debate acerca das finalidades sociais, políticas e educacionais dessa importante instituição e dos currículos que pratica, de modo a garantir a acolhida, a permanência e a integralização de sua formação básica.

Por conseguinte, o currículo, que pretende organizar a ação educativa nesses termos, precisa interpelar os conhecimentos válidos que são socialmente legitimados pelas ciências, mas também reconhecer os conhecimentos de experiência feita (FREIRE, 1992) produzidos por educandos e mobilizados pelos educadores no exercício de suas atividades profissionais. Esses conhecimentos, de ordens diversas, influenciam e são influenciados no trabalho de construção curricular. Nesse sentido, é importante compreender os conflitos que se estabelecem nesse território de disputa que se configura o currículo (ARROYO, 2011).

No âmbito desse estudo, argumentamos que esses conflitos são ainda mais latentes no contexto das construções curriculares operadas em situações de escolarização que buscam se diferenciar do ensino dito regular, como é o caso da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e dos projetos de correção de fluxo, como o “Tempos de Aprender” (TA), examinado nesse artigo. Nesses casos, os processos de construção curricular enfrentam três questões elementares que serão evocadas ao longo de nossas considerações: primeiro, as trajetórias escolares truncadas e não lineares dos educandos atendidos por essas ofertas educacionais diferenciadas, marcadas por múltiplas repetências, exclusão escolar e relações conflituosas com a escola, que se entrelaçam com os percursos de violação de direitos que

A mediação curricular praticada por coordenadoras pedagógicas em um projeto de correção de fluxo: tempos de aprender a *ser mais*

os mesmos experimentam; segundo, em função da idade desses educandos e de sua identidade de trabalhador estudante, as disputas que se acentuam em torno de desenhos curriculares que oscilam entre a formação geral e a formação para o mundo do trabalho e, terceiro, a lacuna de formação dos educadores no debate próprio desses tipos de oferta educacional, o que acaba por impor dificuldades em se conceber currículos singulares e criativos, que efetivamente atendam às especificidades dos sujeitos e às funções reparadora, equalizadora e qualificadora próprias da EJA (BRASIL, 2000), que igualmente qualificam o trabalho em projetos como o TA.

Dessarte, como forma de corrigir o índice de distorção idade-série no município de Juiz de Fora, após levantamentos realizados em 2014, pelo Comitê de Acompanhamento e Suporte Pedagógico (COMAPE), da Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora (SE-PJF), foi implementado o programa de correção de fluxo escolar denominado “Tempos de Aprender”.

Dentre as estratégias assumidas pela SE-PJF para enfrentar os desafios postos no âmbito da implementação do projeto, foi organizado um curso de formação denominado “Tempos de Aprender e Ensinar”, que começou a ser ministrado no início de 2015. Tal curso foi oferecido aos profissionais que trabalhavam no TA, a partir do reconhecimento da necessidade de investir na sua formação, de forma que novos desenhos curriculares emergissem em acordo aos objetivos próprios do TA e dos sujeitos atendidos. Afinal, se a proposta do “Tempos de Aprender” era ofertar uma outra experiência educativa, outros currículos clamavam por legitimidade. É esse ponto que o artigo se ocupa em problematizar: como se dá a construção curricular no contexto do projeto “Tempos de Aprender”, assinalando a ação específica de mediação exercida pela coordenação pedagógica.

Para responder aos questionamentos da pesquisa, nos embasamos em autores da perspectiva crítica, que trazem para o campo educacional e curricular discussões que relacionam as práticas educacionais e culturais à luta pela justiça social e econômica, implicada na construção de uma sociedade verdadeiramente democrática. Buscam, ainda, ampliar as compreensões críticas e práticas emancipadoras para a superação de relações de dominação e opressão, auxiliando, dessa forma, professores e alunos a tornarem-se sujeitos questionadores, reflexivos e atores políticos engajados na transformação do mundo capitalista. Nessa linha, consubstanciam a produção da pesquisa autores como: Sacristán (2000), Arroyo (2000; 2007; 2011), Goodson (1995, 2015, 2019), Freire (1987; 1992; 1996), entre outros.

Quanto aos itinerários metodológicos definidos na pesquisa, utilizamos a História Oral. Ela é um método qualitativo que permite compreender os fenômenos sociais através de relatos de experiências. Dentro dessa perspectiva, a pesquisa foi desenvolvida com três Coordenadoras Pedagógicas de Escolas Municipais de Juiz de Fora que atendem/atenderam alunos TA, as quais iremos denominar pelos nomes fictícios de Maria, Manoela e Marina.

Com base nesses autores e nesse manejo metodológico instituído, questionar as construções curriculares no “Tempos de Aprender” envolveu problematizar as organizações dos tempos e espaços escolares e suas implicações para as eleições em termos de conhecimentos e práticas realizadas, mas também investigar as relações que se estabelecem entre estrutura e agência de educadoras que possuem percursos humanos, formativos e profissionais particulares, que cabem ser inqueridos quando se procura entender os currículos praticados na escola (GOODSON, 2015; 2019). Assim, nossa pesquisa se empenha em produzir escuta e conhecimento acerca de como as coordenadoras inventam formas próprias e singulares de atuação em meio a uma estrutura que reforça o desencontro entre seus profissionais e os educandos com quem trabalham. Como, submetidas a processos de precarização, que conspiram mais para a reprodução da desigualdade e das injustiças do que da emancipação humana, resistem e ousam afirmar o direito dos jovens “indesejados” da escola? Como suas histórias profissionais, formativas e humanas modelam esses atos de resistência? Isso é, considerando com Freire (1992) que as coordenadoras pedagógicas são atores políticos e não seres de determinação, questionamos: entre a reprodução e a resistência, como se dá a mediação da produção curricular realizada pela coordenação pedagógica no contexto do “Tempos de Aprender”?

O CURRÍCULO COMO TERRITÓRIO DE DISPUTA: ENTRE REPRODUÇÕES E RESISTÊNCIAS, COMO AFIRMAR PRÁTICAS CURRICULARES DE RECONHECIMENTO E DIREITO?

A redemocratização brasileira trouxe mudanças em relação à educação. Entre elas, a ampliação do acesso ao direito à educação para quase a totalidade dos brasileiros. Contudo, se agora o acesso universal à escola é quase uma realidade, a integralização da formação básica é algo ainda muito distante para a maior parte da população brasileira, especialmente na idade sugerida.

Nesse sentido, é importante entender que o atraso escolar é uma das consequências de nossa sociedade tão desigual em termos econômicos, sociais, culturais, raciais, territoriais, entre outros. Tais desigualdades reverberam na escola, ao passo que lá também são reproduzidas e, nesse movimento dialético, desafios instituem-se, como o dito fracasso

A mediação curricular praticada por coordenadoras pedagógicas em um projeto de correção de fluxo: tempos de aprender a *ser mais*

escolar e a distorção idade-série, ambos muito longe de serem superados. Pelo contrário, tais fenômenos marcam as trajetórias não lineares dos estudantes pobres e trabalhadores, desde a educação infantil até o ensino médio. É o que confirma o Panorama da distorção idade-série, divulgado pelo UNICEF (2018, p. 04) acerca da situação brasileira em 2018: “grande parte dessas meninas e desses meninos ingressam na escola na idade certa, mas não tiveram seu direito à educação devidamente assegurado [...]. Tal fato, impactará negativamente suas trajetórias escolares, levando muitos a abandonar a escola”. Esse cenário criminoso traz à tona discussões acerca de como políticas públicas vem sendo hegemonicamente formuladas, desde a década de 1990, para supostamente enfrentar esses fenômenos nos marcos de um ideário neoliberal, o que significa, entre vários fatores, considerar as diversas e diferentes influências advindas de organizações internacionais e privadas (FREITAS, 2005).

Tratando especificamente da área educacional, as políticas públicas podem ser vistas tanto como frutos de problematizações e demandas das instituições escolares, quanto como uma forma de regular e impor econômica e politicamente a primazia de grupos de interesse sob o sistema educacional e curricular, ou seja, “a política pode ser entendida como um primeiro condicionante direto do currículo, enquanto regula, e indiretamente através de sua ação em outros agentes modeladores” (SACRISTÁN, 2000, p. 109). Portanto, as práticas curriculares não podem ser vistas desconectadas desses aspectos que os modelam. Sacristán nos afirma que:

A política sobre o currículo é um condicionamento da realidade prática da educação que deve ser incorporado ao discurso sobre o currículo; é um campo ordenador decisivo, com repercussões muito diretas sobre essa prática e sobre o papel e margem de atuação que os professores e os alunos têm na mesma. [...] O tipo de racionalidade dominante na prática escolar está condicionada pela política e mecanismos administrativos que intervêm na modelação do currículo dentro do sistema escolar (SACRISTÁN, 2000, p. 107).

Na medida em que “o currículo é a expressão da função socializadora da escola” (SACRISTÁN, 2000, p.31), a análise de seu processo de fabricação – no qual o estudo situa seu foco no papel que a coordenação pedagógica desempenha –, revela as disputas em jogo acerca dos entendimentos de quem são os educandos, os profissionais da educação, as missões que as diferentes ofertas educacionais assumem e quais são os lugares sociais que cabem ocupar aluno, professor e tais ofertas. Entre as realidades efetivas, a escola possível e tais disputas, como se opera a mediação curricular desempenhada pela coordenação pedagógica?

Para responder tal espécie de questionamento, é central compreender que o currículo é elemento imprescindível no entendimento do que qualificamos como prática

pedagógica. São nos e pelos mecanismos de desenvolvimento curricular que se concretizam os projetos de reprodução das desigualdades e de afirmação de direitos, pois, para Sacristán (2000, p.29),

Na configuração e no desenvolvimento do currículo, podemos ver se entrelaçar práticas políticas, administrativas, econômicas, organizativas e institucionais, junto a práticas estritamente didáticas; dentro de todas elas agem pressupostos muitos diferentes, teorias, perspectivas e interesses diversos, aspirações e gestão de realidades existentes, utopia e realidade.

O currículo como núcleo da escola é tanto “um lugar normatizado, politizado e inovado” (ARROYO, 2011, p. 13), como também uma prática que estabelece diálogo entre diversos atores: professoras, alunos, equipe diretiva e pedagógica, comunidade escolar externa, instâncias normativas das secretarias de educação e MEC, comunidades disciplinares (GOODSON, 1995) e sociedade em seu sentido amplo. Tal diálogo se realiza em meio às tensões travadas em torno da definição dos conteúdos – seu formato, organização, distribuição no tempo – e pelas práticas que são arquitetados em torno de objetivos sociais e historicamente disputados. No entanto, é importante lembrarmos que a função da escola vai além da apreensão dos saberes vistos como supostamente “importantes” pela sociedade. O currículo reflete a ideia de humanização que se projeta para homens e mulheres diferentes e desiguais. Por isso, o currículo não é neutro, nem está a serviço do desenvolvimento pleno de todos e todas, sobretudo dos excluídos.

Diante disso, outro ponto de tensionamento e disputa, geralmente pouco interpelado no campo do debate da fabricação curricular, diz respeito aos saberes e experiências de vida, de formação e profissionais das próprias educadoras. Tal fato contribui para aprofundar o sentido de exterioridade que as profissionais da educação são impelidas a assumir diante das definições curriculares, o que reforça os mecanismos de controle que apontam e intensificam arquiteturas curriculares prescritas rígidas e os processos de desprofissionalização do trabalho que desenvolvem. É nessa linha que Miguel Arroyo assevera:

Essa separação entre conhecimentos e experiências sociais leva a secundarizar, desprezar as experiências não apenas dos educandos e seus coletivos sociais, raciais, mas dos próprios educadores, docentes. Suas experiências profissionais, humanas, tão diferenciadas, de gênero, etnia, raça, classe, campo ou periferia, suas vivências da condição e do trabalho docente, de suas lutas como coletivo pouco importam para tratos profissionais, competentes, didáticos de conhecimentos vistos como distantes de toda experiência social, não vista como legítima, hegemônica (ARROYO, 2011, p. 76-77).

Esse distanciamento acaba também por produzir uma hierarquia entre os saberes, aí incluso os saberes experienciais produzidos pelas educadoras, estabelecendo-se que aquele saber produzido pela classe dominante é o saber científico/válido e os saberes produzidos pela classe dominada são comuns/simples/cotidianos, de menor estatuto e legitimidade, portanto, irrelevante nos processos de construção curricular.

Em oposição a essa perspectiva, a pesquisa institui-se a partir do entendimento de

A mediação curricular praticada por coordenadoras pedagógicas em um projeto de correção de fluxo: tempos de aprender a *ser mais*

que o conhecimento também parte da interação social entre sujeitos, que são históricos e políticos, ou seja, que agem nos meandros das relações complexas estabelecidas entre estrutura e agência. Dito de outro modo, os profissionais da educação tencionam a linha política imposta desde cima, ainda que dentro de certos limites evidentes ou por eles imperceptíveis (SACRISTÁN, 2000). Isso feito, na pesquisa, nos ocupamos em entender como as experiências sociais forjadas no curso das vivências pessoais, de formação e de percurso na profissão das coordenadoras pedagógicas configuram-se como balizas para a mediação curricular que praticam junto aos regentes no contexto do “Tempos de Aprender”. Isso é possível porque entendemos, com Sacristán (2000), que as educadoras são um elemento de primeira ordem na concretização dos processos curriculares.

A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: PERCURSOS DE VIDA E FORMAÇÃO QUE SE ENTRELAÇAM AO EXERCÍCIO PROFISSIONAL NO PROJETO “TEMPOS DE APRENDER”.

Goodson (2015; 2019) afirma que o currículo se configura a partir das relações complexas que se estabelecem entre a estrutura curricular e educacional e a agência que cada profissional da educação imprime no trabalho de modelar os textos de saber que circulam na escola. Com base nessas considerações, a pesquisa se estabelece a partir do empenho de se mover a partir da metodologia qualitativa denominada História de Vida. Ela nos permite produzir conhecimento das perspectivas biográficas que as coordenadoras constroem acerca de elementos de sua trajetória de vida e profissional, que servem ao propósito da pesquisa de compreender o trabalho de mediação curricular realizado junto às educadoras do projeto “Tempos de Aprender”. É uma proposta que possibilita pensarmos como que as experiências de vida influenciam as escolhas pessoais e profissionais de cada indivíduo, portanto, serve-se da experiência humana tal como ela é rememorada e significada pelos próprios atores, em um testemunho subjetivo da vivência, mas também de determinado momento histórico e social.

Segundo Goodson e Gill (2015), essa metodologia tem como base os conceitos de narrativa/relato, que perseguem a junção das experiências de vida dos indivíduos/grupos à contextualização social, política e econômica em um dado momento histórico. Portanto, nesse tipo de abordagem, os pontos de partida da investigação são os indivíduos entrevistados, valorizando o significado simbólico de suas experiências, em um procedimento heurístico que “lança a vida para dentro da própria história [...] traz a história

para dentro da comunidade e extraí a história dentro da comunidade” (THOMPSON, 1998, p. 44).

Para a produção das narrativas de História de Vida foram construídos quatro roteiros, cronologicamente relacionadas para subsidiar as entrevistas. Isso significa que foram realizados quatro encontros com cada uma, perfazendo o total de 12 entrevistas. Todas as conversas foram realizadas de forma a fornecer elementos acerca do que consideram importantes sobre suas vidas a partir de destaques definidos no estudo, a saber: na primeira abordagem, as perguntas perpassaram pela família e pela escola; na segunda abordagem, consideramos a formação superior e as trajetórias profissionais; na terceira, o foco foi o trabalho no projeto “Tempos de Aprender” e na última, foi posto em destaque suas considerações e experiências em torno da mediação curricular efetuada no contexto do referido projeto.

Ao longo das abordagens, em vários momentos, as narrativas nos sugerem o quanto seus percursos humanos e de formação escolar e profissional tangenciam-se em pontos comuns e influenciam suas ações no âmbito do Projeto. São três mulheres, mães e profissionais que pertencem a famílias com baixo poder aquisitivo e que tiveram como apoio e influência outras figuras femininas. As figuras de avó e mãe exerceram um papel importante em suas trajetórias, na medida em que suas lutas em torno de uma vida mais digna para sua família repercutem inclusive nas escolhas profissionais feitas por suas descendentes.

As coordenadoras também partilham pertencimento comum à classe trabalhadora que ocupa faixas de menor poder aquisitivo e ficam evidentes as implicações que tal identidade produz no que tange suas vivências sociais e culturais na cidade e nos percursos escolares vividos. Ao relatarem sobre o lugar onde viveram, percebemos que sempre estiveram no mesmo bairro, fazendo parte da mesma comunidade durante sua infância, juventude e fase adulta. A experiência da cidade é marcada pela importância do bairro de moradia da família e isso vai ser condicionante das interações sociais que estabelecem e as experiências culturais que usufruem.

Em relação às memórias que as entrevistadas evocam acerca de sua escolarização, destacam-se elementos importantes que nos levam a pensar nas trajetórias de vida dessas mulheres e como elas estão ligadas ao seu posicionamento frente ao projeto “Tempos de Aprender”. É importante situar que suas trajetórias escolares se dão no cenário de democratização do acesso à escola pública intensificado no período da ditadura militar. Outro elemento é que a escolha por escolas particulares, em pelo menos parte de suas trajetórias escolares, parece se configurar como uma alternativa para as famílias garantirem uma educação de melhor “qualidade” às filhas. Assim, as experiências vividas e as

A mediação curricular praticada por coordenadoras pedagógicas em um projeto de correção de fluxo: tempos de aprender a *ser mais*

contradições implicadas nessas vivências marcam essas mulheres, especialmente as situações que denotam evidente preconceito de classe e de intolerância frente a situações familiares diferentes das ditas convencionais, assim como o preconceito racial. Maria e Manuela são mulheres negras.

Em suma, a partir das memórias evocadas, é possível asseverar que as coordenadoras entrevistadas são marcadas em suas formas particulares de trabalhar no TA e de conceber seus currículos por essas experiências de vida e na escola, que se instituem a partir de seus pertencimentos de classe e raça. A vida dura e o reconhecimento familiar da importância da escola na luta por dignidade, ao mesmo tempo em que experimentam intensamente os conflitos que os educandos populares enfrentam no decurso de sua escolarização, contribuem para que, no âmbito do trabalho de mediação curricular, reconheçam a luta dos educandos do TA e de seus familiares, reivindiquem que sejam construídos vínculos e relações de respeito com eles, diferente daquilo que hegemonicamente viveram em seus tempos de escola. Procuram, portanto, provocar as professoras regentes a situarem o educando no centro das escolhas curriculares que praticam. Uma tarefa nada elementar e trivial, que procuramos precisar na próxima seção.

AS ESCRITAS DO PROJETO “TEMPOS DE APRENDER”: O TRABALHO DE MEDIAÇÃO CURRICULAR DAS COORDENADORAS

A escrita de um currículo é algo pessoal e biográfico. Define-se na ação da integralidade da pessoa humana, e não apenas restrita aquela que se refere a sua dimensão profissional. Daí a opção do estudo e se servir da História de Vida. Todavia, a construção curricular se concretiza nas margens definidas por contextos institucionais e situacionais, que precisam ser interrogados.

Dentro dessa configuração, situamos a figura da coordenadora pedagógica como uma educadora que, ao atuar no “Tempos de Aprender”, é impelida a orientar seu trabalho de mediação curricular a partir de princípios caros à educação popular, ao mesmo tempo em que é constrangida pelos limites de um sistema curricular e educacional institucional, que tende a homogeneizar e desencarnar os sujeitos envolvidos no ato educativo de seus contextos de vida, existência e, especificamente, de trabalho.

Defendemos que entender como a coordenação pedagógica atua na mediação da construção curricular interroga tanto seus percursos particulares de vida, formação e exercício laboral, como também as disputas travadas na constituição sócio-histórica da identidade dessa profissional. Afinal, seus papéis sociais e pedagógicos, disputados ao longo

do tempo, igualmente definem parâmetros para a realização do seu trabalho no interior da escola. Isso significa dizer que o currículo também está estreitamente relacionado com o conteúdo da profissionalização dos educadores (SACRISTÁN, 2000). Cruz, por exemplo, assinala uma perspectiva que encerra a ação da coordenação pedagógica àquela relacionada com o controle e a regulação da ação docente. Diz a autora:

Historicamente, percebe-se que a figura do coordenador pedagógico, mesmo com diferentes nomenclaturas atribuídas (inspetor, supervisor, entre outros) esteve vinculada à ideia de um trabalho com viés fiscalizador, aquele que literalmente controlava e vigiava o trabalho do professor, os métodos ensinados e o aproveitamento dos alunos feito de maneira rotineira, hierarquizada e fragmentada (CRUZ, 2017, p. 73).

Na década de 1990, sob a égide dos organismos internacionais, do neoliberalismo e da globalização, novas políticas educacionais foram implementadas, reposicionando em outros termos as funções outrora desempenhadas pela coordenação pedagógica, que passa a ser destacada em sua atuação polivalente. Com esse novo delineamento, aprofundam-se os desafios e acúmulo de funções, que afetam o exercício fulcral de sua ação pedagógica propriamente dita. Assim, Manuela relata-nos suas primeiras experiências na escola, deixando evidente a sobreposição das funções que é obrigada a executar e seus efeitos para o trabalho pedagógico que procura preservar. Diz:

Quando comecei nessa escola, o diretor vivia de licença e eu carregava a escola sozinha de manhã, porque a vice-diretora só ficava à tarde e à noite, eu que realmente ficava ali e acabava resolvendo os problemas administrativos e de disciplina. Eu tive esse desafio, nesse tempo de lidar com a situação, preocupada com a parte pedagógica, mas tendo que ver as questões ligadas à direção.

As falas das coordenadoras que participaram da pesquisa indicam o quanto o seu cotidiano é complexo e dinâmico. Há um conjunto de ações que precisam protagonizar que vão desde atendimento aos pais e às professoras até às atividades administrativas que exigem esforço e tempo. A dimensão mais pedagógica do trabalho da coordenadora, a qual se subscreve a mediação curricular, precisa se adequar às próprias dinâmicas impostas pelo cotidiano escolar e pelo tempo que há disponível para o debate coletivo. É nessa direção que indica Manuela:

A gente tenta, em momentos de reuniões, fazer uma situação a parte com esses professores, mas falta um pouco também para que a gente tenha um tempo maior nos dias que vou na escola. A gente acaba respondendo àquelas questões corriqueiras, do dia a dia, menos do que se sentar com eles para fazer um trabalho bem ali direcionado, com os próprios alunos e com os professores. Realmente, por ser só uma coordenadora de manhã, a gente teria que ter um tempinho maior, se fosse possível ter alguém a mais para ajudar nessa parte administrativa, né? Para dar um suporte maior.

As narrativas acima sugerem os limites impressos na constituição de tempos e espaços coletivos, efetivamente pedagógicos e dedicados à construção curricular, que se configuram inclusive a partir do âmbito político-administrativo que define o regime de trabalho das coordenadoras. No município de Juiz de Fora, a coordenação pedagógica tem um cargo de 22 horas. Dentre elas, 16 horas são trabalhadas efetivamente na escola e 6

A mediação curricular praticada por coordenadoras pedagógicas em um projeto de correção de fluxo: tempos de aprender a *ser mais*

horas são de trabalho extraescolar, que podem ser utilizadas para planejamentos, atendimentos a pais e/ou responsáveis e educadores, participação de reuniões com a gestão municipal e formação.

A necessidade de dividir sua carga horária entre mais de uma escola, as inúmeras tarefas que assume, aliadas muitas vezes à falta de condições favoráveis para seu desempenho pedagógico, produzem angústias e insatisfações que acabam influenciando seu trabalho. O constante “apagar incêndios” tende a afastar essa profissional de seu papel mais claramente pedagógico. Tais afirmações podem ser observadas na narrativa de Marina:

Hoje, aqui, estou me sentindo muito frustrada com essa função de coordenação. Primeiro, porque a dinâmica da escola esse ano, até mais do que do ano anterior, as reuniões pedagógicas estão sendo subaproveitadas. Estão muito ruins. As demandas que são levadas são de ordem mais gerais, administrativas. Aí, tem um lanche no meio, e quando você quer falar alguma coisa pedagógica, o tempo está acabando.

Todavia, para que o trabalho seja também o lugar de alguma realização profissional, há também o investimento em buscar exercer a escuta, o diálogo e a produção de olhares particulares para a realidade do educando e do projeto “Tempos de Aprender”. Esse investimento passa pela compreensão da importância da coordenadora dentro da instituição escolar real, de forma que se possa pensar em possibilidades para uma condução possível da ação pedagógica (DAVID, 2017). Esse reconhecimento não está dado, está atrelado ao contexto e aos tipos de relações que as coordenadoras se empenham em construir, fundamentais para que, diante das disposições pessoais dos envolvidos, produzam-se momentos específicos que ampliem o tempo do trabalho pedagógico, como aproveitar as janelas de aulas das docentes, extrapolar o horário de trabalho ou se “dividir” durante as reuniões pedagógicas. É assim que Manuela descreve sua rotina em torno da mediação curricular que procura realizar

Geralmente, as conversas são feitas nas reuniões mensais ou a gente tenta criar um momento, aproveitando um professor que esteja de horário vago. Procuo anotar tudo que precisa ser visto, o que aconteceu de mais importante naquele espaço de tempo para a gente fazer um controle e ver como a gente pode prosseguir mais à frente. Trocamos temas que não foram tão aproveitados por eles. Vemos a questão do recreio cultural, porque é importante partir do que eles querem, mas aprofundando e mostrando outras coisas. Buscamos subsídios na internet para o desenvolvimento do trabalho dos professores. Mas a gente não consegue aprofundar muito, como nas outras etapas, nem é sempre que temos a garantia do sucesso, mas em um ou outro conteúdo, eles conseguem dar um resultado legal e, quando a gente não consegue resultado melhor, a gente muda para ver o que pode melhorar.

Adiante no contexto de suas considerações, Manuela também destaca a escuta e o diálogo como princípios centrais para que desempenhe tal trabalho:

Eu sou suspeita para falar, porque a minha visão enquanto coordenadora é aquela visão pautada no diálogo. Independente do segmento em que trabalho, da escola em que trabalho. Eu aprendi que eu preciso primeiro ouvir. E que liderança é diferente de chefia. Eu caminho pela perspectiva da liderança. E uma

das características do líder é aprender a ouvir; aprender a observar, a proposta do TA exige isso. Você precisa desconstruir questões o tempo inteiro e muitas vezes, quando você precisa tomar uma decisão/atitude, você precisa ter calma, pensar, dialogar e aí sim colocar na mão deles, para eles decidirem. Eu nunca poderia pensar na vida que eu passaria a decisão para eles tomarem. E isso deu muito certo. Ela comunga com a minha visão de liderança.

Em suma, procurar escutar as dúvidas e ideias do corpo docente, mediar conflitos, sugerir temáticas e recursos, propor avaliações dos percursos construídos, forjar espaços de interlocução de forma que se possa dar direcionamento para a construção curricular, conquistar uma autoridade pedagógica diante do grupo são desafios a serem enfrentados cotidianamente. Esse conjunto de ações, segundo as coordenadoras, qualifica-se diante de duas prerrogativas incontornáveis: acreditar no Projeto e acreditar no potencial dos educandos em aprender. Afinal, como destaca Paulo Freire (1996), é condição de uma educação libertadora acreditar nos homens e mulheres, não como um ato romântico e ingênuo, mas como a afirmação da condição ontológica humana de incompletude e indeterminação. A educação problematizadora não aceita um futuro pré-determinado. Isso significa que atuar com os educandos do TA é sabê-los inconclusos em e com uma realidade histórica que é igualmente inacabada. A falsa visão da história como terreno que não se pode atuar é uma estratégia de domesticação das educadoras e educandos, que acaba por perspectivar o futuro como um fado, uma sina, ou um destino irremediável que os alunos indesejados da escola e seus professores só podem aceitar.

Assim, segundo as partícipes de nossa pesquisa, o trabalho da coordenação pedagógica na formulação curricular não perpassa somente ações para planejamento dos conteúdos a serem desenvolvidos. Ou seja, o trabalho de mediação curricular que as coordenadoras realizam envolve pôr em evidência e contestação às leituras produzidas sobre o que é ser professor, quem são os alunos do TA e quais são as finalidades do projeto. Nesse movimento, as coordenadoras indicam que é comum terem que exercer o papel de quem media os conflitos estabelecidos entre educadora-educando e, nesse sentido, a escuta sensível e a adesão ao projeto são cruciais para evitar que tais conflitos impossibilitem o trabalho. É nesses termos que Maria fala sobre sua ação no projeto.

Entendo que sou mediadora, porque primeiro, ela precisa acreditar no projeto. Segundo, porque, na verdade, ela está entre o professor e o aluno. Então, é igual uma balança. Ela precisa ser suporte para o professor e para o aluno. Até para não correr o risco de ser injusta com um ou com o outro. Mas para que ela seja isso, ela precisa acreditar no projeto. Se não, não adianta. Ela vai repetir toda a postura tradicional, não vai ter um olhar diferenciado.

Para nossas entrevistadas, essas são disposições profissionais que apenas se conquistam com a atuação profissional na escola, locus importante de formação. Suas experiências profissionais tensionam os saberes obtidos nos contextos de formação inicial e continuada e os ressignificam. Isso se dá porque, “o lugar onde marcamos nossa formação é no trabalho. Nós aprendemos e vamos conformando nossas identidades docentes na

A mediação curricular praticada por coordenadoras pedagógicas em um projeto de correção de fluxo: tempos de aprender a *ser mais*

própria docência, no cotidiano das salas de aula, na prática de preparar, ensinar nossa matéria” (ARROYO, 2011, p.24). A narrativa de Marina faz considerações nesse sentido:

Para começar, eu descobri o que é ser coordenadora pedagógica, porque isso a gente não aprende na faculdade, não. Isso é uma dica para a sua dissertação: ninguém aprende a ser coordenadora na faculdade. A gente aprende um pouco da gestão como um todo na escola, mas saber o que uma coordenadora tem que fazer, não sabe. Só aprende na prática mesmo, no chão da escola. E isso foi um aprendizado para mim, desde a questão burocrática da nossa função, até os aspectos de ordem pedagógica.

Todavia, percebe-se que as palavras de Marina enfatizam um distanciamento entre a teoria e a prática. No chão da escola, onde geralmente os espaços coletivos de formação são incipientes, em que o trabalho pedagógico esbarra nas exigências das demandas administrativas e de mediação de conflitos, estão postos os desafios de produzir uma ação pedagógica e, assim, uma identidade profissional que se mova pela práxis, ou seja, na busca da articulação dialética entre a teoria e a prática. Sob essa ótica, as coordenadoras atribuem importância à formação continuada oferecida pela Secretaria de Educação destinada ao “Tempo de Aprender”, na medida em que as trocas de experiências e os debates proporcionam que “outras” experiências didáticas possam ser inventadas nas turmas que atendem o projeto.

Maria, por exemplo, conta-nos que, através dessa formação, foi provocada a dialogar com os professores acerca de diferentes estratégias e metodologias para trabalhar o currículo com os alunos do TA no sentido das educadoras

entenderem que eles precisavam de um outro olhar, que não poderiam dar a mesma aula. Se bem que nem no ensino regular, mas isso é uma outra história. Eu preciso entender a história de vida desses meninos. Eu preciso ter um diagnóstico desses meninos, me aproximar desses meninos. Precisa criar estratégias, metodologias e recursos diferenciados para eles. Até porque o nível de concentração é menor, porque eles estavam inicialmente decididos a não aprender. Foi isso que escutaram a vida escolar toda. Então, isso foi um processo.

Isso significa que os educandos do TA exigem que o ato educativo seja um processo para “sujeitos concretos, em contextos concretos, com histórias concretas, com configurações concretas” (ARROYO, 2007, p.06). Só nessa direção é possível garantir o direito à escolarização aos jovens populares cada vez mais demarcados, segregados e estigmatizados, que Arroyo reconhece estarem na EJA, e que inclusive frequentam projetos de correção de fluxo como o TA. Como denuncia o autor, “A juventude popular está cada vez mais vulnerável, sem horizontes, em limitadas alternativas de liberdade” (ARROYO, 2007, p.07). Trabalhar com ela na escola, portanto, envolve implicar-se “na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens” (FREIRE, 1987, p.98).

A avaliação diagnóstica, nessa passada, acaba se configurando como uma etapa importante no projeto de fabricação curricular. Segundo as entrevistadas, a construção do projeto curricular para o TA se dá em suas escolas através da tentativa de considerar os resultados da avaliação diagnóstica sistematizada pela Secretaria de Educação. Nesse movimento, entra o esforço de conhecer as dificuldades dos educandos no que toca os conteúdos escolares e seus interesses particulares. Ou seja, segundo seus relatos, busca-se produzir planejamentos a partir do reconhecimento das necessidades das turmas. Segundo Manuela:

Nós tentamos ver de acordo com as avaliações diagnósticas que são feitas no início do ano. Além disso, os professores tentam fazer um trabalho para conhecer as dificuldades em relação ao conteúdo e depois de acordo com o relacionamento entre eles. Os professores tentam fazer um trabalho aproveitando dos diferentes projetos que acontecem na escola.

Maria corrobora a centralidade do entendimento de quem são os educandos do “Tempos de Aprender” e dá mais expressividade aos aspectos que tocam sua vida. Vejamos:

Na escola que eu trabalhava, depois da reunião inicial com os professores, nós começávamos a elencar os pontos característicos das turmas para poder montar todo esse planejamento. Antes disso, estava todo mundo perdido. Quando nos reunimos, identificamos e conversamos sobre o perfil da turma, o que eles gostavam. Consultamos os meninos e aí sim, fizemos isso.

Assim, aprender a olhar e ver, ouvir, escutar e se indagar sobre os educandos concretos do TA acaba por exigir que se problematizem as experiências educativas que a escola promove, inclusive nos seus tempos fixos e rígidos, como sugere Manuela ao afirmar:

É também uma forma do professor, minha, da direção também de aprender, de entender que tem aqueles com mais dificuldade e precisam de um tempo maior para aprender, de uma situação diferenciada para avançar. A gente sabe que nas turmas regulares, eles teriam mais dificuldade, porque tem professores que acham que quando eles chegam no 6º ano estão prontos e não num processo de aprendizagem.

Arroyo (2007) propõe que redefinir as formas de educar exige redefinir os tempos. No contexto do trabalho de mediação curricular que desenvolvem, essa é uma aprendizagem complexa de se provocar junto às professoras, especialmente entre aquelas ainda muito aderidas a uma concepção conteudista do currículo. É nessa linha que Marina reconhece como desafiante no trabalho de mediação curricular auxiliar as educadoras a superar identificações com o professor aulista, termo com o qual Arroyo (2011 p.25) nomeia o docente que tem marcado o conteúdo como referente único de sua identidade profissional, isso é, aquele dedicado a “passar matéria, a tempo completo, sem outras atividades que nos desvirtuem dessa função nos tempos de aula”. Nesse viés, Marina inclusive pondera que as ordens de dificuldade são distintas se considerada a área de conhecimento que a professora se afilia, o que coaduna com a afirmação de Arroyo (2011) ao relacionar a disciplina lecionada ao referente da identidade profissional dos professores.

A mediação curricular praticada por coordenadoras pedagógicas em um projeto de correção de fluxo: tempos de aprender a *ser mais*

Para Marina, a forma em que a escola se estrutura nos pontuais tempos e espaços coletivos obstaculiza as desconstruções que se perseguem da professora aulista no tocante ao trabalho que o “Tempos” exige. Diz:

Os professores de português do projeto são diferentes. Você vê que o estímulo a motivação. Mas elas já têm uma trajetória diferente, porque não precisa construir isso na cabeça delas. Porque já tem conhecimento, já está pronto. Ai se você me perguntar qual é a maior dificuldade em relação professor, a maior dificuldade foi essa. Não tem construído o que trabalhar com o projeto. Se enclausuram, ficam nas caixinhas não querem compartilhar, quando fazem é com muita dificuldade. Ainda existe uma dificuldade, um ranço que a coordenação não dá conta, a não ser que a gente tenha uma formação em contexto, dentro da escola que a coordenação tenha mais tempo com esses professores. Não dá com esse modelo de hoje.

Outro elemento em destaque é a grande rotatividade de profissionais que atuam no contexto do Projeto. São constantes as mudanças nos quadros de professoras que atuam na escola como um todo e, especificamente, no TA. Isso se dá, como já exposto, por causa do regime de contratação da rede de ensino e devido à necessidade de as docentes estarem em diferentes escolas. Assim, o que se vivencia preponderantemente não é a construção de um sentido de coletivo e de pertencimento a uma escola em particular. A vivência escolar se manifesta mais pelo que Marina pontua:

Falta de entrosamento, encontro entre os professores e falta de tempo. Isso porque a gente não tem uma carga horária que não permite que todos estejam juntos ao mesmo tempo para realizar esse planejamento. O professor vai dar aula, dá outra aula e vai embora. O coordenador tem a hora dele, mas também trabalha em outra escola. Ele tem que sair correndo. Então, esse link, essa conexão, muitas vezes não acontecem.

Ao refletirmos sobre suas afirmações, percebemos que as exigências em torno da mediação didática que as coordenadoras precisam dar conta são, ao mesmo tempo, comuns a todas as escolas que atuam e particulares a cada contexto institucional que se concretiza a partir das experiências e conhecimentos singulares de cada ator que vive e faz a comunidade escolar. É em meio a essa ambivalência que a coordenadora aprende a realizar a mediação curricular diante de um conjunto de outras demandas das quais é obrigada a dar conta. Ainda assim, nossas partícipes da pesquisa reconhecem que produzir inflexões nas professoras em termos da relação que estabelecem com o currículo é algo que centraliza suas preocupações, pois reconhecem que isso é condição para a possibilidade de a docente conceber seu aluno como alguém capaz de aprender, tomando-o como sujeito ativo na apropriação do conhecimento. Afinal, se não há crença na capacidade humana de superar as condições que constroem seu pleno desenvolvimento, como educar? Isso é, cabe na mediação curricular afirmar a capacidade de todas e todos em aprender, confrontando tanto a autodesvalia do educando que se acha incapaz, quanto posturas das educadoras que

põem em contestação essa qualidade ontológica dos seres humanos (FREIRE, 1987; 1996).

Por isso que Maria afirma:

Ah, o maior desafio é você fazer (os professores) acreditarem e mostrar que o outro aprende. É uma coisa simples. Lá no começo a gente escutava: “Ah, esse menino não aprende. Ah, esse menino não quer nada”. Como assim? Ele não está ali à toa. Ele é um sujeito em construção. Como não quer nada? Ele não quer nada chato, como eu também não quero. Agora, a partir daquele momento que aquilo tiver um significado para mim, que eu entenda o significado, nossa, ele aprende e aprende muito mais do que a gente.

Por meio desses movimentos, as coordenadoras apostam na possibilidade de se enfrentar mais efetivamente o desafio complexo de construir currículos a partir das formas de aprender do aluno, questionando as lógicas tradicionais, hierarquizadas, rígidas e segmentadas que geralmente centralizam as organizações curriculares na escola. Nesse caso, Maria e Manuela nos relatam a tentativa de organizar escritas curriculares próprias para o “Tempos” a partir de valores sociais como respeito, compreensão, amizade, perdão, fraternidade e gratidão. A partir desses princípios, procuram problematizar junto às educadoras atividades diversas daquelas praticadas em outros contextos educativos em que as disciplinas escolares se concretizam, sugerindo inclusive o uso do livro do programa Pró-Jovem Urbano, oferecido para as escolas participantes do TA pelo departamento responsável pela formação. É o que explica Manuela:

Para nós, não adianta forçar um trabalho com os conteúdos que eles não conseguiriam aprender. Então, eles tentam trabalhar com os conteúdos do livro do Pró-Jovem que eles receberam no início do ano. Tentam trabalhar com os projetos, questão de adolescência, respeito, valores. Eles tentam introduzir os conteúdos de acordo com o que foi planejado, não cobrando tanto igual ao ensino regular, mas para eles ainda tenham uma base para futuros estudos.

O trabalho coletivo a partir do desenvolvimento da metodologia de projetos também se configura como uma estratégia importante que as coordenadoras procuram pôr a termo no TA para perseguir construções curriculares mais autorais. Marina menciona dois grandes projetos que envolveram as turmas do “Tempos de Aprender”: o primeiro foi um projeto de literatura já realizado há alguns anos na escola, em que “cada turma, cada modalidade, cada coordenação aborda e trabalha de acordo com suas possibilidades e limitações”. O outro projeto foi desenvolvido de forma complementar ao primeiro. Concebido pela professora de português do TA e da EJA, em conjunto com outros professores da área de história dessas modalidades, a ação tinha como temática o fascismo e o nazismo. Sua realização proporcionou uma maior integração entre os turnos e as turmas atendidas na escola, contribuindo para encarar o estigma que as turmas de TA muitas vezes enfrentam dentro da própria instituição, conforme relata Manuela:

Eles resolveram fazer esse projeto abordando a questão do nazismo e do fascismo trabalhando com o livro “Diário de Anne Frank”. Junto a ele, mais dois livros e filmes sobre o tema. Então, teve um envolvimento da área de história e de português e com ênfase também na arte, com alguns trabalhos artísticos. Acho que foi muito bem-sucedido esse projeto. Conseguimos que fosse publicado, chamamos o fotografo das fotos trabalhadas do holocausto que

A mediação curricular praticada por coordenadoras pedagógicas em um projeto de correção de fluxo: tempos de aprender a *ser mais*

está aqui disponível para que as escolas utilizem no museu do CCBM. Foi um projeto que todo mundo gostou, inclusive ficou exposto para os turnos da tarde e da noite. Envolvemos alunos, que fizeram o circuito da exposição para as turmas da EJA.

Contudo, essas são experiências educativas não hegemônicas no âmbito dos currículos praticados no TA, haja vista que as forças que garantem a estabilidade curricular daquilo historicamente prescrito para a educação escolar atuam de modo decisivo nos rearranjos possíveis de se inventar, tendo em vista que, como compreende Sacristán, o sistema educacional e curricular proporciona aos seus profissionais

meios, uma estrutura de relações dentro da instituição escolar, um horário compartimentado, a distribuição de um espaço, uma forma de se relacionar com seus companheiros, exigências mais ou menos precisas para considerar na avaliação e promoção de alunos, um currículo pré-elaborado em materiais (SACRISTÁN, 2000, p.167).

Assim, por exemplo, apesar de ser sugerida a adoção do livro do programa Pró-Jovem Urbano, estruturado por meio de escolhas curriculares diferenciadas em relação ao ensino dito regular e atento à questão do trabalho, Marina nos relata que não é incomum os professores que atuam no Projeto trabalharem com os livros didáticos das turmas regulares, uma “opção” que parece impor limites ao atendimento dos objetivos do Projeto e ao anseio de trazer para o centro da cena pedagógica o aluno.

As coordenadoras reconhecem que é de fato desafiador desconstruir o entendimento de que o currículo do ensino dito regular deva ser o parâmetro a orientar o trabalho no “Tempos”. Nesse sentido, os percursos profissionais e humanos vividos pelas educadoras acabam por se configurar como elementos importantes, tendo em vista que experiências profissionais anteriores com turmas de correção de fluxo imprimem diferenças na forma como cada educadora concebe o trabalho e está aberta para o diálogo que as coordenadoras procuram fomentar. Marina assevera:

O currículo é trabalhado na perspectiva do regular. Eles têm uma visão de meninos com a escolarização do regular mesmo. Como têm alguns professores que estão atendendo esses meninos do TA que já trabalharam em outras turmas de correção, têm uma visão diferenciada. Não todos. Mas faz a diferença.

Portanto, conforme discutimos nessa sessão, o currículo é um território de disputa que se concretiza nos limites das práticas protagonizadas em distintos âmbitos: político, administrativo, formativo e pessoal. A escola é ao mesmo tempo constrangida por essas práticas e arena dessas disputas. Diferentes profissionais movem-se por distintas concepções em relação ao aluno, ao ensino, à aprendizagem e às finalidades que a escola atende. É no terreno disputado, relacional, regulado e autoral do currículo que ofertas educacionais se concretizam, reproduzindo e resistindo ao chamado que a escola capitalista faz aos seus alunos pobres, trabalhadores, periféricos e negros: “ponha-se daqui para fora”.

ÚLTIMAS PALAVRAS

Principalmente a partir dos anos de 1990, programas de aceleração da aprendizagem têm sido ensaiados como políticas de superação do atraso escolar (PATTO, 1999). Todavia, segundo pesquisa da PNAD contínua, de 2019, “o atraso ou abandono escolar atingia 12,5% dos adolescentes de 11 a 14 anos e 28,6% das pessoas de 15 a 17 anos” (IBGE, 2020). Isso é, ainda nos deparamos com um cenário grave no que toca a escolarização dos adolescentes brasileiros e, nesse sentido, é preciso aprofundar nosso entendimento acerca das ações educativas que se desenrolam nos diferentes territórios que, historicamente, visam contraditar essa evidente violação de direito.

Nossa intenção com a pesquisa foi pôr em evidência e problematização a ação de um importante sujeito que, no campo dos estudos curriculares, não costuma ser inquerido no trabalho de mediação curricular: a coordenação pedagógica. Ainda que sua presença seja uma universalidade nas escolas públicas brasileiras, há um hiato em relação ao propósito de entender como participam e contribuem para a construção dos currículos da escola. Compreender os desafios que enfrentam no exercício profissional, os aspectos que centralizam no contexto da mediação curricular, as estratégias que adotam para preservar e pôr a termo essa importante dimensão pedagógica de seu trabalho e como essas ações se consubstanciam nas tramas de seus percursos humanos, formativos e profissionais foram os desafios que moveram a escrita desse texto.

Nessa escuta sensível que o estudo procurou instituir, Maria, Manuela e Marina nos dizem das condições adversas vividas especialmente nos tempos da infância e da juventude, e da centralidade que as mulheres da família ocupam para que o direito à educação no nível básico e superior se concretizasse. Em suma, a produção das narrativas de História de Vida das três coordenadoras situa a importância de outras mulheres da família como centrais nos percursos de vida e profissionais, trilhados diante das dificuldades de ordem financeira e do enfrentamento de discriminação e preconceitos raciais. Essas experiências e sensibilidades se afinam em torno do propósito de enxergar o aluno que frequenta o “Tempos de Aprender” para além das pretensas disposições escolares que ele tem dificuldade de atender. Suas próprias histórias de vida contribuem para que a pessoa humana do aluno, em sua totalidade, emerja e que seu direito à educação escolar seja afirmado nas práticas que a escola desenvolve, algo que, para elas, foi conquistado com tanto esforço.

A figura da coordenadora como um educadora que aprende seu ofício no exercício cotidiano da escola e que precisa conquistar junto à equipe com quem atua autoridade pedagógica desenha-se diante de um contexto de sobreposição de tarefas e a exiguidade de espaços coletivos para os debates específicos em torno da construção curricular. Nessa paisagem, a coordenadora procura deslocar a centralidade que é dada aos conteúdos *per se*

A mediação curricular praticada por coordenadoras pedagógicas em um projeto de correção de fluxo: tempos de aprender a *ser mais*

definidos como legítimos em arranjos sociais e históricos, negociados para as disciplinas praticadas no ensino dito regular, para o entendimento de quem são os educandos do TA como sujeitos de direito. Isso significa que é preciso assegurar a humanidade inconclusa e aprendiz dos alunos, questionar o que ensinar e porque ensinar determinados conteúdos e estabelecer vínculos capazes de enfrentar a autodesvalia daqueles que chegam ao projeto sob a pecha dos indesejados, incapazes, indisciplinados e desinteressados.

Dessa maneira, a coordenação atua nesse espaço de mediação entre a valorização dos saberes tradicionalmente legitimados na escola, que fazem um convite a problematizar, e os conhecimentos de experiência feito dos alunos. Um jogo que precisa se estabelecer mediante a escuta, o diálogo, a negociação dos conflitos, a consideração das especificidades das áreas e um contexto político administrativo em que são instituídos aos profissionais da educação muitos obstáculos para que produzam um sentido de pertencimento à escola e ao “Tempos de Aprender”. Também os saberes das próprias educadoras são objeto de mediação, especialmente aqueles que se referem aos saberes experienciais forjados em vivências educativas afins ao projeto. É em meio as essas considerações que práticas curriculares são disputadas entre a afirmação do direito e o sequestro da humanização dos educandos e da profissionalidade das educadoras.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. Fracasso/sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. **Em Aberto-programas de correção de fluxo escolar**, INEP, Brasília, v. 17, n. 71, 2000. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2618>. Acesso em: 07 ago. 2022

_____. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 0, p. 5-19, 2007. Disponível em: <http://nedeja.uff.br/wp-content/uploads/sites/223/2020/05/Balano-da-EJA-MiguelArroyo.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2022.

_____. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1, 5 de julho de 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, 2000. Disponível <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 7 ago. 2022.

DAVID, R. S. A construção da identidade do coordenador pedagógico e seu perfil profissional no contexto atual. **Revista Labor**, Fortaleza, vol. 01, nº17, pág. 143 – 157, Jan/jul, 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/18802#:~:text=A%20pesquisa%20traz%20uma%20vis%C3%A3o,apoio%20pedag%C3%B3gico%20junto%20aos%20professores>. Acesso em: 7 ago. 2022.

BRANT, Maria da Conceição; CASSAB, Mariana

IBGE. PNAD. Educação 2019: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>. Acesso em: 7 ago. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 15ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, L. C. de. A internalização da exclusão. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 99-325. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/BBTXBmMzZdKRNP9wQFgCPyN/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 7 ago. 2022.

GOODSON, I. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOODSON, I. e GILL, S. Métodos de história de vida. In: SOMEKH, B. e LEWIN, C. (orgs). **Teoria e método da pesquisa social**. Petrópolis: Vozes, 2015.

GOODSON, I. **Currículo, Narrativa pessoal e futuro social**. Campinas: Editora da Unicamp, 2019.

PATTO, M. H. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2000.

THOMPSON, P. **A Voz do Passado**. 2ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1988.

UNICEF. **Panorama da distorção idade-série no Brasil**. Ed. Unicef, agosto/2018. Disponível em: [https://www.unicef.org/brazil/media/461/file/Panorama da distorcao idade-serie no Brasil.pdf](https://www.unicef.org/brazil/media/461/file/Panorama_da_distorcao_idade-serie_no_Brasil.pdf). Acesso em: 28 out. 2019.

Submetido em: 15 de agosto de 2022.

Aprovado em: 20 de nov de 2022.

Publicado em: 28 de dez de 2022.